



## La formation initiale des enseignants de français du cycle primaire : problématique du master professionnel

### The initial training of french teachers in the primary cycle : problem of the professional master

Sabah DAHOUA<sup>1</sup>

University of Ain Temouchent | Algérie  
sabah.dahoua@univ-temouchent.edu.dz

**Résumé :** Dans ce présent article, nous proposons une étude sur le master professionnel qui permettrait aux futurs enseignants sortants de l'université de réfléchir sur leur pratique. Cette formation professionnelle leur permettrait de s'adapter aux différentes évolutions et d'affronter les multiples obstacles qu'ils rencontreront tout au long de leur carrière. La formation continue, quant à elle, a un objectif à court terme qui est celui de les outiller à faire face à des évolutions décidées ou en cours. En s'appuyant sur le référentiel de Philippe Perrenoud, nous pensons, en effet, que l'université pourrait traduire ses dix compétences en objectifs d'apprentissage, telle formation professionnelle permettrait son ouverture sur le monde de l'entreprise en parallèle avec la formation à la recherche.

**Mots-clés :** master professionnel, master de recherche, compétences, savoirs, savoir-faire

**Abstract :** In this article, we propose a reflection on the professional master's degree which would allow future teachers leaving the university to reflect on the meaning of the concepts. This professional training would allow them to adapt to different developments and face the many obstacles they will encounter throughout their career. Continuing education, on the other hand, has a short-term objective which is to equip them to cope with decided or ongoing changes. Based on Philippe Perrenoud's reference framework, we believe that the university could translate its ten skills into learning objectives that would allow it to open up to the business world in parallel with research training.

**Keywords:** professional master, research master, skills, knowledge, know-how



---

<sup>1</sup> Auteur correspondant : SABAH DAHOUA | sabah.dahoua@univ-temouchent.edu.dz



En Algérie, lors de la publication de la loi d'orientation du 23 janvier 2008, il est apparu clairement que le critère avait pour but d'exclure, autant que faire se pouvait, tous les types de formation professionnelle déjà existants surtout les écoles supérieures de l'enseignement (les ITE « Instituts de Technologie de l'Enseignement »). Mais également les non-universitaires qui avaient seulement le niveau terminal. Cette loi stipule qu'aucun enseignant ne devait être recruté sans avoir obtenu au minimum une licence.

Mais cette loi avait une autre dimension : elle s'inscrivait, bien évidemment, dans le cadre d'une réforme de l'enseignement / apprentissage et par ricochet la formation des enseignants dont l'application fut mise en œuvre en amont depuis 2003.

En effet, le niveau exigé dans le recrutement des enseignants correspond à des objectifs reconnus, à savoir ceux du référentiel de compétences professionnelles, et notamment ceux de la fonction publique qui exige le niveau universitaire pour tout enseignant stagiaire.

Si ce projet est apparu comme illogique pour les spécialistes de l'éducation ; les enseignants de l'université, et en particulier ceux des langues, ont perçu ce projet comme une lourde tâche celle de lui léguer la formation des enseignants.

Les réformes successives en Algérie visent à répondre aux impératifs économiques.

Ainsi formulés (Nekkal, F. ,2017 :75-76) :

- La formation de cadres immédiatement opérationnels ;
- La diversification de profils de formation pour satisfaire l'ensemble des secteurs ;
- La formation d'un plus grand nombre de cadre au moindre coût possible ;
- La formation de cadres responsables et engagés auprès de leur peuple et de la Patrie.

Elles sont, d'une part, institutionnelles et d'autre part, elles paraissent être un moyen pour répondre aux besoins économiques.

Cette logique emmène l'enseignement professionnel à se confronter aux compétences requises dans le monde de l'entreprise et aux exigences de la société.

Cette déviation de l'enseignement professionnel vers l'enseignement académique fait couler bien de l'ancre, ses raisons sont souvent liées aux statuts des institutions ou parfois à la compétitivité entre établissements. Notre présent article tentera de répondre à cette problématique de l'enseignement qui se tient au carrefour entre l'éducation et l'économie.

Notre article est structuré autour de deux questions. La première, nous proposons une interrogation sur le concept même de la professionnalisation. La deuxième, nous nous interrogeons sur la construction des compétences professionnelles chez les enseignants du primaire voire le rôle de l'université dans la préparation des futurs enseignants à l'exercice de leur métier.

Ce débat nous amène à supposer que les écoles supérieures livreraient aux enseignants des démarches qui prétendent répondre aux diverses situations en classe.

Aussi ; l'université doterait les futurs enseignants d'une autonomie qui leur permettrait de mobiliser les compétences acquises afin de gérer toute situation d'enseignement/apprentissage.

Notre objectif à travers cette recherche étant d'étudier le lien que pourrait avoir la formation à l'université et la formation professionnelle dans la pratique des enseignants de l'enseignement du français au cycle primaire.

Notre outil de recherche est constitué d'un questionnaire afin de collecter des données qui pourrait nous aider à trouver une réponse à notre problématique relative à l'impact d'une jonction d'une formation professionnelle à la formation universitaire dans l'enseignement du français langue étrangère, au primaire.

## 1. L'enseignement professionnel en Algérie

Après l'indépendance, l'Algérie a mis en place les instituts de technologie ; réels établissements qui vont subvenir aux besoins du secteur économiques (ingénieurs, techniciens, comptables, ...) qui sont autonomes par rapport à l'université. Cette réforme représentait un choix de l'Etat dont le premier impératif fut la formation d'un grand nombre de cadres spécialisés dans le domaine de l'économie, cependant le ministère de l'éducation met en avant les impératifs sociaux tels que la scolarisation obligatoire. Ce contexte bicéphale conduit à la création de multiples instituts professionnels parallèles à l'université.

Cette réforme tente d'avoir un statut propre différent de celui déjà existant en utilisant le concept « technologie » même en éducation (Institut de technologie de l'éducation), cela pour rompre avec le système universitaire académique (Douglas, 1981 :59), pour les décideurs : « L'enseignement doit avoir pour but, non pas de former des universitaires [...] mais essentiellement de produire à des niveaux et dans des spécialités diverses, des hommes adaptés à la vie sociales et professionnelle » (MFP, 1970 :375).

Ainsi, ces instituts tentent de formuler leurs objectifs à partir de la réalité économique et sociale. Ils tiennent à ne pas ressembler à l'université et avoir leurs spécificités pour garder leur importance et se démarquer.

## 2. L'enseignement universitaire et son ouverture sur le monde

Au moment où la formation professionnelle foisonne à l'extérieur, plusieurs ministères créent leurs propres structures avec des spécialités différentes et des durées qui varient d'un cursus de trois, quatre à cinq ans. L'université, quant à elle, entame la réforme de l'enseignement supérieur favorable à la professionnalisation, cependant, les objectifs sont généraux, tout en introduisant les stages sur les terrains, les enquêtes, les visites aux entreprises...

La problématique avec le système LMD est que l'université vit un problème identitaire entre légitimité scientifique et légitimité économique, entre formation académique et formation à l'emploi, entre programme théorique et programme pratique. La formation universitaire prend ses distances par rapport aux entreprises, elle demeure moins opérationnelle et ne répond pas à leur demande.

Cet obstacle est lié aussi aux corps professoral hétérogène ; on rencontre à l'université des enseignants de différents grades, des professeurs chargés de cours, des MCA et des MCB chargés à la fois de cours et de TD, comme on trouve des vacataires sans expérience qui peuvent être des doctorants, des enseignants du secondaire ou des masterants chargés de TD. Cette différence de grade est à l'origine de clivage qui marque les différences dans les pratiques d'où l'aboutissement aux objectifs de la formation reste incertain.

Alors que dans les instituts professionnels, les enseignants sont un groupe homogène, ils suivent le même parcours de formation, bénéficient de stages et exerçant le métier qui est l'objet de la formation qu'ils assurent. Afin de donner un aspect académique à leur enseignement, ils optent pour un programme plutôt universitaire.

L'université devrait régir d'une manière semblable, un master professionnel paraît comme une issue, il s'oriente vers la pratique et cible les métiers demandés par le marché. L'université devrait prendre en charge les besoins économiques afin d'éviter l'effet réducteur qui prend place quand on voit, chaque année, les nouveaux bacheliers qui ont obtenu les meilleures moyennes s'orienter vers les établissements purement professionnels et fuir l'université qui se tient à l'écart du secteur économique.

### 3. La formation initiale : Besoin de l'éducation

#### 3.1. La formation dans les E.N.S (Ecole Normale Supérieure)

La formation initiale signifie la formation académique universitaire que reçoivent les étudiants inscrits dans les écoles normales supérieures (ENS) consacrées à la formation du personnel enseignant. Les inscrits sont titulaires d'un BAC et bénéficieront d'une formation qui peut durer de trois à cinq ans selon le cycle primaire, moyen ou secondaire. Elle vise à faire acquérir un savoir théorique (connaissances académiques), un savoir pratique (savoir-faire pédagogique) et un savoir éthique (valeurs morales).

En Algérie, il existe six écoles normales supérieures à Bouzaréah, à Kouba, à Laghouat, à Constantine, à Skikda, à Oran. Afin de s'inscrire dans ces ENS, il faudrait que la moyenne obtenue au baccalauréat soit supérieure ou égale à 14.5 sur 20n cependant, elle peut varier selon la demande des nouveaux bacheliers et la capa. Ces écoles sont caractérisées par la rigueur et gérées par un règlement strict relatif au redoublement ; le futur enseignant risque d'être exclu après deux ans de retard

L'arrêté n°742 du 1<sup>er</sup> octobre 2013 fixe les programmes pédagogiques du cursus à l'ENS. Ces écoles supérieures ont ce double objectif qui est celui d'assurer une formation professionnelle préparant à l'exercice du métier d'enseignant et celui de la formation à la recherche scientifique. Toutefois la durée de la formation des professeurs d'enseignement primaire est de trois ans ainsi que la durée du stage pratique est de quinze jours prévus pendant la dernière année demeure insuffisante.

Programme pédagogique 1<sup>ère</sup> année « langue française » pour les professeurs d'enseignement primaire à l'ENS

Modules	Volume horaire hebdomadaire			Volume horaire annuel	Coefficients
	Cours	TD/TP	Total		
Pratiques et techniques de l'oral	1h30	1h30	3h	90h	2
Pratiques et techniques de l'écrit	1h30	1h30	3h	90h	2
Approche textuelle	1h30	1h30	3h	90h	2
Pratique systématique de la langue	1h30	1h30	3h	90h	2
Littérature française	1h30		1h30	45h	1
Initiation à la linguistique	1h30	1h30	3h	90h	2
Technologie de l'information et de communication pour l'enseignement	1h30		1h30	45h	1
Atelier d'activités graphiques et diction	1h30		1h30	45h	1
Langue étrangère	1h30		1h30	45h	1
Total	13h30	7h30	21h	630h	14

Programme pédagogique 2<sup>ème</sup> année « langue française » pour les professeurs d'enseignement primaire à l'ENS

Modules	Volume horaire hebdomadaire			Volume horaire annuel	Coefficients
	Cours	TD/TP	Total		
Pratiques et techniques de l'oral	1h30	1h30	3h	90h	2
Pratiques et techniques de l'écrit	1h30	1h30	3h	90h	2
Approche textuelle	1h30	1h30	3h	90h	2
Pratique systématique de la langue	1h30	1h30	3h	90h	2
Littérature française	1h30		1h30	45h	1
Initiation à la linguistique	1h30	1h30	3h	90h	2
Technologie de l'information et de communication pour l'enseigne	1h30		1h30	45h	1
Théories de l'apprentissage	1h30		1h30	45h	1
Psychologie de l'enfant et l'adolescent	1h30		1h30	45h	1
Didactique du français	1h30		1h30	45h	1
Langue étrangère	1h30		1h30	45h	1
Total	16h30	7h30	24h	720h	16

Programme pédagogique 3<sup>ème</sup> année « langue française » pour les professeurs d'enseignement primaire à l'ENS

Modules	Volume horaire hebdomadaire			Volume horaire annuel	Coefficients
	Cours	TD/TP	Total		
Pratiques et techniques de l'oral de l'écrit	1h30	1h30	3h	90h	2
Littérature de jeunesse	1h30	1h30	3h	90h	2
Pratique systématique de la langue	1h30	1h30	3h	90h	2
Psycholinguistique et troubles de langage	1h30		1h30	45h	1
Outils et techniques de gestion de classe de langue	1h30		1h30	45h	1
Etude des programmes, manuels scolaires et évaluation	1h30		1h30	45h	1
Législation scolaire	1h30		1h30	45h	1
Analyse des pratiques professionnelles	1h30		1h30	45h	1
Langue étrangère	1h30		1h30	45h	1
Stage pratique et rapport de stage			3h	90h	2
Total	13h30	4h30	21h	630h	14

### 3.2. La formation universitaire

Le niveau universitaire est une des conditions fondamentales dans le recrutement des enseignants du primaire comme le stipule la loi du 23 janvier 2008 dans l'article n° 77 : « La formation initiale des différents corps d'enseignement est une formation universitaire ».

Les enseignants récemment recrutés sont tous titulaires de licences relevant soit du système classique soit du système LMD. Le nombre des contractuels des écoles supérieures est négligeable par rapport aux sortants de l'université.

Le système d'étude à l'université est un système modulaire ; les cours sont dispensés sous forme de cours magistraux, travaux pratiques et de travaux dirigés.

Le cursus de leur formation universitaire ne prend guère en considération les pratiques de classe étant donné qu'ils constituent la majorité écrasante des nouvelles recrues dans l'enseignement de la langue française dans le primaire et même au cycle moyen. La pédagogie et la didactique ne constituent que 6.25% du parcours universitaire. Les stages ne figurent pas dans ce cursus. En conclusion, la formation initiale de ces futurs enseignants les prépare davantage à la recherche scientifique qu'à l'exercice du métier d'enseignement.

Le canevas du système LMD est organisé en semestres comprenant des unités d'enseignement capitalisables et transférables, selon la spécialité, ce dernier met l'accent sur des modules annuels et trimestriels, il ne prévoit pas aussi, même pour la spécialité « Didactique », un stage pratique, la formation pour les modules relatifs à l'enseignement tels que didactique de l'oral, didactique de l'écrit, projet pédagogique,...demeurent théoriques.

#### 4. Quels types de compétences pour quels types de formation ?

Un travail sur l'aptitude à gérer des situations de communication (Perrenoud,1996 : 11-132 ) se fait à partir des besoins, motivations, caractéristiques et ressources des étudiants qui représentent la majorité écrasante des futurs enseignants, placés au centre de toute action pédagogique.

« La compétence à gérer des situations d'apprentissage », une des compétences fondamentales du référentiel de Philippe Perrenoud (1981) n'est pas uniquement la somme des savoirs linguistiques, elle est également le reflet de divers savoir-faire langagiers, d'actes de langage qui sont finalisés par rapport aux besoins de communication et d'interaction.

##### 4.1. Gérer des situations de communication en milieu professionnel

En consultant le référentiel de P.Perrenoud, nous avons à constater que la communication prend bien sa part.

<b>Compétences de référence</b>	<b>Compétences plus spécifiques à travailler en formation continue(exemples)</b>
<b>1. Organiser et animer situations d'apprentiss</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Connaître, pour une discipline donnée, les contenus à enseigner et leur traduction en objet d'apprentissage</li> <li>• Travailler à partir des représentations des élèves</li> <li>• Travailler à partir des erreurs et des obstacles à l'apprentissage</li> <li>• Construire et planifier des dispositifs et des séquences didactiques</li> <li>• Engager les élèves dans des activités de recherche, dans des projets de connaissance</li> </ul>
<b>2. Gérer la progression apprentissages</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concevoir et gérer des situations-problèmes ajustées aux niveaux et possibilités des élèves</li> <li>• Acquérir une vision longitudinale des objectifs de l'enseignement primaire</li> <li>• Etablir des liens avec les théories sous-jacentes aux activités d'apprentissage</li> <li>• Observer et évaluer les élèves dans des situations d'apprentissage, selon une approche formative</li> </ul>

## SABAH DAHOUA

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Etablir des bilans périodiques de compétences et prendre des décisions de progression</li> </ul>
<b>3. Concevoir et évoluer des dispositifs différenciation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gérer l'hétérogénéité au sein d'un groupe-classe</li> <li>• Décloisonner, élargir la gestion de classe à un espace plus vaste</li> <li>• Pratiquer du soutien intégré, travailler avec des élèves en grande difficulté</li> <li>• Développer la coopération entre élèves et certaines formes simples d'enseignement mutuel</li> </ul>
<b>4. Impliquer les élèves dans apprentissage et travail</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Susciter le désir d'apprendre, expliciter le rapport au savoir, le sens du travail scolaire et développer la capacité d'autoévaluation chez l'enfant</li> <li>• Instituer et faire fonctionner un conseil des élèves (conseil de classe ou d'école) et négocier avec élèves divers types de règles et de contrats</li> <li>• Offrir des activités de formation optionnelles, "à la carte"</li> <li>• Favoriser la définition d'un projet personnel de l'élève</li> </ul>
<b>5. Travailler en équipe</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Élaborer un projet d'équipe, des représentations communes</li> <li>• Animer un groupe de travail, conduire des réunions</li> <li>• Former et renouveler une équipe pédagogique</li> <li>• Confronter et analyser ensemble des situations complexes, des pratiques et des problèmes professionnels</li> <li>• Gérer des crises ou des conflits entre personnes</li> </ul>
<b>6. Participer à gestion de l'école</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Élaborer, négocier un projet d'établissement</li> <li>• Gérer les ressources de l'école</li> <li>• Coordonner, animer une école avec tous les partenaires (parascolaires, quartier, association parents, enseignants de langue et culture d'origine)</li> <li>• Organiser et faire évoluer, au sein de l'école, la participation des élèves</li> </ul>
<b>7. Informer et impliquer les parents</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Animer des réunions d'information et de débat</li> <li>• Conduire des entretiens</li> <li>• Impliquer les parents dans la valorisation de la construction des savoirs</li> </ul>
<b>8. Se servir technologies nouvelles</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliser des logiciels d'édition de documents</li> <li>• Exploiter les potentialités didactiques de logiciels en relation avec les objectifs des domaines d'enseignement</li> <li>• Communiquer à distance par la télématique</li> <li>• Utiliser les outils multimédia dans son enseignement</li> </ul>
<b>9. Affronter les devoirs, les dilemmes éthiques de la profession</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prévenir la violence à l'école et dans la cité</li> <li>• Lutter contre les préjugés et les discriminations sexuelles, ethniques et sociales.</li> <li>• Participer à la mise en place de règles de vie commune touchant la discipline à l'école, les sanctions, l'appréciation de la conduite</li> <li>• Analyser la relation pédagogique, l'autorité, la communication en classe</li> <li>• Développer le sens des responsabilités, la solidarité, le sentiment de justice</li> </ul>
<b>10. Gérer sa propre formation continue</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Savoir expliciter ses pratiques</li> <li>• Etablir son propre bilan de compétences et son programme personnel de formation continue</li> <li>• Négocier un projet de formation commune avec des collègues (équipe, école, réseau)</li> <li>• S'impliquer dans des tâches à l'échelle d'un ordre d'enseignement ou du DIP</li> <li>• Accueillir et participer à la formation des collègues</li> </ul>

Source: Classeur *Formation continue. Programme des cours 1996-97*, Genève, Enseignement primaire, Service du perfectionnement, 1996.

Nul ne remet en question la nécessaire évaluation des langues, en particulier pour les enseignants du français chez qui, les connaissances linguistiques s'imposent, mais également

l'échéance professionnelle impose à la communication un savoir-faire et la maîtrise des éléments interculturels, c'est à dire ce que signifie communiquer avec les apprenants et les collègues :

- Faut-il savoir rédiger un texte de différents types ?
- Faut-il encore savoir comprendre un énoncé oral ou un communiqué ?
- Est-ce encore bien maîtriser l'interculturel, c'est à dire le fonctionnement de la pensée de l'autre, objectif qui suppose non seulement une maîtrise du fonctionnement de la langue mais encore une grande connaissance de la culture ?

#### 4.2. L'évaluation des compétences

Définir les compétences, c'est définir les enjeux et les moyens que nous sommes appelés à mettre en œuvre lorsque nous communiquons ;

Divers référentiels ont essayé de cerner les compétences et la performance langagière en situation professionnelle.

Les connaissances ou les capacités ne signifient pas nécessairement être compétent et il nous paraît intéressant de rappeler l'approche de Le Boterf- citée par Claude Springer- de la compétence professionnelle ou il propose de distinguer :

- *les savoirs théoriques ( savoirs comprendre, interpréter)*
- *les savoirs procéduraux (savoir comment procéder)*
- *les savoirs cognitifs (savoir raisonner, savoir apprendre)*
- *les savoir-faire fonctionnels (savoir opérer)*
- *les savoir-faire sociaux (savoir se comporter)*
- *les savoir-faire expérientiels ( savoir y faire)*

On le voit, le pragmatique détermine le choix des formes linguistiques, c'est à dire les connaissances linguistiques.

On distingue :

- Les savoirs, c'est à dire les connaissances linguistiques à un moment donné ;
- Le savoir-faire ou positionnement de l'étudiant par rapport à l'activité communicative qui lui est proposée ;
- Le savoir-être, c'est à dire les caractéristiques personnelles que l'étudiant aura à développer au cours de la communication en compensant, par exemple des lacunes lexicales par les périphrases.

Cette définition de la communication est éclairante pour des enseignants de langue à l'université. En effet, on est loin de la simple évaluation des critères linguistiques auxquels les étudiants sont soumis et nous pose la question de l'adéquation de notre enseignement et des attentes du milieu professionnel. On voit, en effet que la part accordée aux compétences linguistiques est relativement faible dans cette approche de la communication.

Un certain nombre de modèles de compétences ont été proposés, mais avec Canale et Swain, en 1981, on divise généralement la compétence communicative en quatre composantes : grammaticales, sociolinguistiques, discursives et stratégiques.

Certes, la compétence linguistique est la base de l'aptitude à la communication, mais la mise en situation fait appel à des compétences sociolinguistiques et à des compétences cognitives telle que : trier des informations, les hiérarchiser, être en mesure de comparer deux



informations, autant de compétences qui ne semblent pas à prime à bord relever de la compétence langagière à proprement parler.

Plus que la maîtrise du vocabulaire et de la grammaire, des compétences cognitives qui ne relèvent pas nécessairement d'une formation universitaire.

L'enseignement des langues à l'université doit être présenté à l'étudiant comme quelque chose qui va lui apporter un plus, en le préparant à affronter des situations professionnelles changeantes, et non l'adjonction de nouveaux obstacles sur son chemin.

Que dire des enseignants nouvellement recrutés et qui suivent une formation préparatoire et après avoir appris la langue pendant cinq ans, s'inscrivent dans le groupe des débutants soit par réelle incompétence linguistique ou procédurale.

## **5. La formation professionnelle peut-elle devenir un objectif à l'université ?**

### **5.1. Les avantages d'un master professionnel**

La formation professionnelle se veut être un moteur pour le développement des langues et un garant d'une objectivité favorisant une reconnaissance de certains savoir-faire.

Un compte rendu objectif de la progression des apprentissages à l'université par le biais d'un examen en phase de post-universitaire ou professionnelle s'impose.

#### **5.1.1. Une opportunité pour les étudiants, une orientation vers l'enseignement**

Cette formation professionnalisante garantit la préparation des étudiants à l'exercice du métier d'enseignant. En effet, ce type de formation des étudiants représente un facteur déterminant pour un enseignement de qualité et de là, un meilleur rendement ; et pour qu'ils soient capables de relever les défis actuels et à venir et répondre aux enjeux d'une société de plus en plus complexe, ouverte sur le monde et en perpétuelle mutation, un master professionnel qui garantirait l'acquisition des savoirs et des savoir-faire est indispensable.

En outre, le métier d'enseignant évolue puisqu'il ne s'agit plus de transmettre des connaissances toutes faites mais de faire développer des compétences, d'apprendre à apprendre de transmettre aussi des valeurs fondamentales de la société qui demeure sans cesse en mutation où les savoirs ne sont pas constants et figés mais évoluent en fonction de ces mutations.

Ainsi, l'université ne doit se contenter de former un public ayant un objectif unique qui est celui de la recherche, elle devrait plutôt viser un double objectif, scientifique et professionnel afin de permettre à tout étudiant d'acquérir les compétences requises en fonction de ses attentes.

#### **5.1.2. Renforcement des connaissances théoriques**

Un master professionnel va mêler un apprentissage théorique à un apprentissage pratique et des stages en classe. Cette formation permettrait aux futurs enseignants de consolider les savoirs et savoir-faire liés au métier choisi ainsi qu'à la demande de l'organisme employeur. Les compétences de bases recommandées chez un enseignant telles citées par Philippe Perrenoud:

1. Organiser et animer des situations d'apprentissage.

2. Gérer la progression des apprentissages.
3. Concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation.
4. Impliquer les élèves dans leurs apprentissages et leur travail.
5. Travailler en équipe.
6. Participer à la gestion de l'école.
7. Informer et impliquer les parents.
8. Se servir des technologies nouvelles.
9. Affronter les devoirs et les dilemmes éthiques de la profession.
10. Gérer sa propre formation continue

Ces compétences devraient être traduites en objectifs d'apprentissage en master professionnel.

## 5.2. Les enjeux d'un master professionnel

La professionnalisation de la formation à l'université peut -elle être le moyen de fixer des objectifs que nos étudiants sont de plus en plus désireux de connaître lorsqu'ils s'inscrivent en langue.

Afin d'être un enseignant qualifié, un diplôme de master professionnel ne suffirait pas ; une expérience professionnelle permettrait de compléter le parcours des étudiants.

Il est vrai que pour un nombre d'enseignants s'impose la regrettable impression que la formation académique cèdera sa place à la formation professionnelle que le monde du travail exige, cependant, aucune formation universitaire n'a encore soulevé l'enthousiasme des enseignants de langue dans leur pratique quotidienne. ne faudrait-il pas penser à une formation qui validerait tous les aspects de la communication.

Pour mieux mener notre investigation, il est des questions que nous nous sommes posées avant d'entamer notre présent travail. Les réponses à ces questions ont déterminé le corpus sur lequel nous nous sommes appuyés et la méthodologie choisie pour notre étude.

Notre objectif étant d'étudier le lien que pourrait avoir la formation à l'université et la formation professionnelle dans la pratique des enseignants de l'enseignement du français au cycle primaire. Cette recherche a été menée dans la wilaya d'Ain Témouchent. Notre corpus est constitué d'un questionnaire adressé à dix étudiants à l'université de Belhadj Bouchaib et qui assurent des vacations dans des écoles primaire au sein de ladite wilaya dans un objectif de les impliquer et les faire participer dans ce travail de recherche qui pourrait les inciter à une réflexion plus approfondie sur leur pratique.

Nous avons choisi cet outil pour notre étude afin de collecter des données qui pourrait nous aider à trouver une réponse à notre problématique relative à l'impact d'une jonction d'une formation professionnelle à la formation universitaire dans l'enseignement du français langue étrangère, au primaire.

Le questionnaire avait pour objectifs de :

- Connaître leurs représentations par rapport à la formation et son impact dans les classes ;
- Recueillir Leurs suggestions afin de se conformer aux exigences de la formation des futurs enseignants novices.

Les données récoltées par ce questionnaire seront présentées sous forme de tableaux que nous avons analysés et interprétés comme suit :

**Q1. Dans l'exercice de votre métier avez-vous besoin de :**

Item	Nombre de réponses	Pourcentage
L'aide d'un tuteur	2	20%
Les échanges avec les stagiaires	0	0%
Les connaissances acquises à l'université	4	40%
Les formations sur le système éducatif	1	10%
Les formations avec l'inspecteur de la circonscription	5	50%
Non concerné	0	0%

Les réponses des interrogés étaient de 40% favorable aux connaissances acquises de l'université, cette catégorie pense que la formation à l'université est suffisante, alors que 50% pensaient que c'est la formation avec l'inspecteur qui leur est utile pour l'exercice de leur métier.

Les 20% des interrogés déclarent la nécessité d'un tuteur pour les accompagner différent de l'inspecteur. Ainsi que 10% voudraient plus de connaissances sur le système éducatif.

1. La formation à l'université vous a-t-elle préparé à l'exercice de votre métier ?

Oui :

Non :

Item	Nombre de réponses	Pourcentage
OUI	8	80%
NON	2	20%

80% des questionnés jugent que la formation à l'université ne les prépare pas à l'exercice de leur métier, alors que les 20% pensent qu'elle est suffisante pour entamer leur vie professionnelle.

2. Quelle formation voyez-vous utile à l'université :

- Académique ?

- Professionnelle ?

- Hybride ?

-

Item	Nombre de réponses	Pourcentage
Formation académique	2	20%
Formation professionnelle	8	80%
Formation hybride	0	0%

Les interrogés dans leur majorité, 80%, affirment que la formation à l'université devrait être professionnelle, car elle les prépare pour l'exercice du métier et elle leur fourni les bases

solides pour une pratique efficace. Les autres 20% pensent que la formation à l'université devrait être académique parce qu'elle va les outiller pour gérer leurs enseignements

3. Que proposez- vous pour que la formation universitaire réponde aux besoins des enseignants ?

Quelques réponses des interrogés :

« *Je propose de faire des stages* »

« *Personnellement, cette dernière ne répond pas tellement aux besoins des enseignants parce que nous étudions que la théorie et nous, nous avons besoin de la pratique au moins deux ans de master doivent être consacrées pour celle-ci* »

« *Je propose la formation et l'accompagnement des nouveaux enseignants* »

D'après l'enquête faite, les enseignants nouvellement recrutés pensent que la formation à l'université devrait être enrichie. Ce qui semble intéressant ce n'est pas la pertinence des enseignements à l'université mais plutôt leur capacité à répondre aux besoins des enseignants. Cela semble clair dans la mesure où les interrogés jugent qu'il n'y a pas de lien entre la formation à l'université et la pratique sur le terrain. Leurs attentes ne sont pas satisfaites du moment où les enseignants nouvellement recrutés trouvent des difficultés à mettre en œuvre ce qu'ils ont appris à l'université et jugent que leur formation universitaire est plus théorique. Les causes de difficultés seraient multiples, nous les résumons dans le fait de l'incapacité à théoriser la pratique pédagogique.

Les étudiants sont formés à l'université à analyser des outils tels que les textes et les supports oraux ou écrits, à entreprendre une méthodologie dans leurs recherches, à gérer une démarche pédagogique, connaître les différents concepts en didactique, en littérature et en analyse du discours. Cependant, nous remarquons l'absence de la phase de mise en œuvre de ces connaissances (le savoir est présent mais le savoir-faire est absent). Si nous abordons l'adaptation et la pédagogie différenciée en licence et en master, il faudrait mettre les étudiants en situations concrètes et non pas décontextualisées et vides de sens. Une telle omission pourrait installer chez les nouvelles recrues l'idée des situations stéréotypées ou « modèles » qui s'appliqueraient sur des publics différents alors que la réalité est que tous les élèves sont différents.

La préparation de leurs cours qui demeure théorique n'est qu'un cadre pour leur prestation pédagogique. Cette différence est abstraite pour les étudiants qui n'ont aucune expérience face à des élèves réels et non pas virtuels telles que les simulations qui se font en classe à l'université.

Il ne peut y avoir de conceptualisation sans la théorisation de la pratique pédagogique. Les enseignants nouvellement recrutés devraient être formés à repérer la théorie de la pratique mise en œuvre et non pas l'inverse (pratique/théorie/ et non théorie/pratique). Si nous voulons former des enseignants réflexifs, il faudrait les entraîner à une réflexion sur leurs démarches pédagogiques

Les étudiants à l'université devraient être mis dans des situations nouvelles qui seront les leviers du développement de leurs compétences. C'est cette articulation entre la théorie reçue à l'université et l'expérience menée dans les classes réelles qui les entraîne à conceptualiser dans l'exercice de leur métier.

Une formation professionnelle permettrait de dépasser ce stade de l'observation où la pratique est considérée comme un simple objet d'étude et de confronter leurs connaissances avec la réalité à travers sa propre pratique.

L'absence de cette passerelle incite les nouvelles recrues à demander une formation professionnelle après leur recrutement et qui les aiderait à acquérir des méthodes et des stratégies nécessaires à la gestion de la classe et à exploiter leurs connaissances universitaires académiques dans leurs actions pédagogiques.

Un master professionnel pourrait réduire cette divergence entre les savoirs acquis à l'université et les enjeux de l'action en classe, cela signifie modifier la relation des étudiants au savoir, c'est-à-dire les connaissances ne présentent un intérêt que si elles deviennent des moyens leur permettant d'accéder à une meilleure compréhension et à une maîtrise de leur compétence professionnelle.

La formation universitaire favorise la réflexion didactique alors que la formation professionnelle valorise les pratiques réflexives. Ce qui est important n'est pas le savoir en lui-même mais sa fonctionnalité. Cette transposition que devrait maîtriser un enseignant doit se préparer à l'université.

### Suggestions

La formation académique à l'université ne devrait pas opposer théorie et pratique sans appréhender l'utilité de leur interaction. Nous proposons à ce que La deuxième année de master serait consacrée à l'exercice du métier d'enseignant, ainsi mettre en amont la théorie et en aval la pratique, aussi cela permettrait d'apprendre les deux volets dans un même lieu d'apprentissage qui est l'université et ne pas léguer cette tâche à la direction de l'éducation avec des enseignants et des inspecteurs des circonscriptions.

Avec le LMD et la formation qui lui est liée, il nous faut changer et accepter de passer d'une logique purement académique à une logique professionnelle.

Les dispositifs liés à la formation font appel aux nouvelles technologies, associés ou non à des cours en présentiel : auto-formation.

Il va nous falloir sans aucun doute faire admettre aux responsables de nos universités qu'avec le LMD nous sommes devant un vaste chantier, qui devra faire l'objet d'un soutien financier mais aussi d'une reconnaissance de notre travail auprès des non-spécialistes.

En master académique ou de recherche, la formation revêt un aspect théorique qui vise à préparer des étudiants à la recherche scientifique. Cependant, en master professionnel, la formation propose un contenu préparant au travail en entreprise. Pour l'enseignement, les étudiants sont opérationnels sur des axes qui leur permettent d'exercer leurs métiers et d'acquérir les compétences requises.

Afin de répondre aux besoins du marché et pour que l'université s'ouvre vers le monde extérieur, il est impératif que son produit soit qualifié et préparé à exercer son métier.

### Références bibliographiques

- ARENILLA L., GOSSOT B. Et al. 2000. *Dictionnaire de Pédagogie*. Paris, Bordas/HER.
- BAUDRIT A., « La formation des enseignants aux Méthodes d'apprentissage coopératif ; perspectives internationales. ». In *savoirs 2/2007*, n° 14, p.73-92 ; URL : [www.cairn.info/revue-savoir-2007-2-page-73.htm](http://www.cairn.info/revue-savoir-2007-2-page-73.htm).
- RAY B., CARETTE V., DEFRANCE A., KAHN S. 2014. *Les compétences à l'école*. Louvain-la-Neuve. De Boeck Education.
- DOUGLAS M. 1999. *Comment pensent les institutions*. Paris, La découverte/MAUSS.
- NEKKAL F. 2017. « les réformes éducatives en Algérie ont-elles contribué à la formation du capital humain ? ». In revue *Insaniyat*. [en ligne], 75-76 :.consulté le 27 juillet 2022
- PERRENOUD, Ph. 1993. « Former des maitres primaires à l'université : modernisation anodine ou pas décisif vers la professionnalisation ? » In *Hensler*. Canada. Editions du CRP..PP.111-132
- ROEGIERS X. 2005. *L'approche par compétences dans l'école algérienne*. UNESCO .Rabat.

